

TEIL I: HISTORISCHE DIMENSION – EIN RÜCKBLICK

1 Das jahrzehntelange Ringen um eine Theoriebildung

Selbstverständlich fragt man nach theoretischen Grundlagen, wenn man einer Disziplin, einem Fach oder einem Verfahren – wie die Rhythmik gern pauschal genannt wird – begegnet: Was wird warum und wie und wo mit welcher Zielsetzung getan? Und weiter: Ist es ein absolutes Verfahren mit weitgehend festen Inhalten und Methoden? Gab und gibt es einen unumstößlichen Kern? Gibt es durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse oder personelle Beteiligungen oder gesellschaftlichen Wandel sich verändernde Teile?

Man muss berücksichtigen, dass seit bald 120 Jahren Rhythmiker dazu beigetragen haben, das Verfahren Rhythmik schriftlich festzuhalten und/oder ihrerseits weitere Interessenten fortzubilden sowie Schüler- und Schüलगenerationen auszubilden. Die Folgen davon sind unweigerlich unterschiedliche Prägungen und Besonderheiten, aber auch fortgesetzte oder sogar festgefahrene Missverständnisse. Hinzu kommen unter Umständen gravierende Veränderungen – positiver oder negativer Art – durch die jeweils lehrenden Persönlichkeiten.

Die Rhythmik ist nicht aus dem Nichts über uns gekommen. Jeder, der sich mit einer Idee oder einem überlieferten Verfahren auseinandersetzt, ist ein Kind seiner Zeit an seinem Ort, in seiner Umgebung. Seine Wahrnehmung kann sich von anderen unterscheiden, seine Gedanken und eventuell sogar genialen Kombinationen daraus ebenso. Diese haben wiederum mehr oder weniger Einfluss auf gegenwärtige oder zukünftige Veränderungen.

Ohne diese Erkenntnisse und die entsprechenden Fragen dazu ist eine aktuelle Bestimmung eines Geschehens schwer vorzunehmen und standhaft aufzuzeigen. Einen historischen Abriss in große zeitliche Abschnitte zu unterteilen, bedeutet ein willkürliches Vorgehen. Es verhilft aber zu einer gewissen Übersicht, weil in den Veröffentlichungen und den Anwendungsgebieten jeweils ähnliche Tendenzen zu beobachten oder zusammenfassbar sind. Auch wenn die im Folgenden aufzuzeigenden Schritte in der Entwicklung der Rhythmik – Erfassen von Veröffentlichungen, Ordnen, Gewichten und Akzentuieren – zum Teil nur als überholte oder bisher zur Genüge nachgezeichnete Vorgänge und Übergänge einzustufen sind, ist ohne sie eine daraus zu entwickelnde Konstruktion einer dreiseitigen Pyramide² aus MUSIK und BEWEGUNG nicht nachvollziehbar. Deshalb wird jetzt mit einem erläuternden Überblick über die Wege des Faches Rhythmik von ihrem Ursprung bei Émile JAQUES-DALCROZE bis etwa Ende des 20. Jahrhunderts begonnen, um sich dann den Inhalten und Fragestellungen der heutigen Zeit widmen zu können.

² Siehe *Schlussbild* S. 107.

1.1 Der Musiker und Musikpädagoge Émile Jaques-Dalcroze in Zeiten eines gesellschaftlichen Umbruchs

JAQUES-DALCROZE (1865–1950) gilt gemeinhin als Urheber der Rhythmik, seiner von ihm genannten „Methode Jaques-Dalcroze“, der „Gymnastique Rythmique“. Trotzdem ist nicht zu übersehen, dass zu seiner Zeit etwas in der Luft lag, was an verschiedenen Stellen brodelte und ähnliche Ideen und Entdeckungen hervorbrachte, nämlich die Rückkehr zum Leiblichen. Das hatte beispielsweise seinen Niederschlag gefunden in den ersten Ansätzen des Ausdruckstanzes in Amerika³, der Delsartik, in der systematischen Auseinandersetzung des Tänzers Rudolf von LABAN (1879–1958) mit Raum, Zeit und Kraft, in den Ideen der Klavierpädagogin Elisabeth CALAND (1862–1929), aus denen Alexander TRUSLIT (1889–1971) seine Lehre der Körpermusikalität entwickelte. Dass der erfolgreiche Weg von JAQUES-DALCROZE, die Musikalität und Expressivität seiner Studierenden über die Bewegung zu entwickeln, hier begann, ist also nicht überraschend. Er selbst datierte den eigentlichen Beginn seiner neu ausgerichteten Praxis auf das Jahr 1903. Nur über die Befassung mit verschiedenen Forschungen und Erkenntnissen seiner Lehrer, voran Mathis LUSSY (1828–1910), durch das Studium arabischer Musik und durch seine vielseitigen Erfahrungen als Schauspieler, Sänger und Kapellmeister konnte JAQUES-DALCROZE zu seinen neuartigen methodischen Ideen für eine Gehörbildung mithilfe des Körpers und seinen musikalischen Gestaltungsideen in Bewegung gelangen und sie auch immer wieder verändern und weiterentwickeln. Dass seine Arbeit zeitweise als zu sehr an Takt und Metrum gebunden und ohne rhythmisch-pädagogische Einflussnahme des Ausübenden bemängelt wurde, ändert nichts an seinem Ansatz. Zudem wurde oft verkannt, dass er ein genialer Improvisator am Klavier war und damit seine Schüler zur freien Bewegung animieren konnte; das wäre nicht ohne Ausdrucksfähigkeit und emotionale Beteiligung – von beiden Seiten – gelungen. Gleichzeitig war er choreografisch sehr versiert, gründend auf der antiken Körperdarstellung, Standbilder zum Leben zu erwecken, von ihm als „Plastique animée“ bezeichnet, die den Sinn hatte, das künstlerische Empfinden der sich Bewegenden in Form eines eigenen Kunstwerkes für die Zuhörerschaft sichtbar zu machen. Die Zusammenarbeit mit Künstlern wie dem Bühnenbildner Adolph APPIA (1862–1928) steigerten die Plastizität seiner Choreografien.

Nach seinen ersten internationalen Erfolgen von Genf aus wurde er 1911 von dem Idealisten Wolf DOHRN in die Gartenstadt Hellerau bei Dresden⁴ berufen, wo sich Künstler aller Art, Mediziner und Pädagogen die Klinke in die Hand gaben und von wo aus die Verbreitung der Rhythmik in die ganze Welt weiter beflügelt wurde. Vor dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges musste JAQUES-DALCROZE nach Genf zurückkehren, wo er das „Institut Jaques Dalcroze“ gründete.

In seinen Vorträgen und Schriften befasste sich JAQUES-DALCROZE oft mit (musik)pädagogischen Themen. Er selbst modifizierte seine Methode laufend neu und

³ STEBBINS (1857–1934), DUNCAN (1878–1927).

⁴ Vgl. Karl LORENZ (1994).

ermunterte seine von ihm ausgebildeten und diplomierten Schüler, diese weiterzuentwickeln. JAKUES-DALCROZE legte mit seinen Arbeiten den Grundstein für die Arbeit mit Musik und Bewegung im pädagogisch-künstlerischen Rahmen – einen Grundstein, der sich seither wenig verändert hat und der lediglich an die sich ständig verändernden gesellschaftlichen Bedingungen und neuen Bedürfnisse der Menschen angepasst werden musste und muss. Die Praxis forderte nähere Begründungen und die Verwissenschaftlichung im pädagogisch-psychologischen Bereich eine andere Sprache, aber dieser Ansatz wird – je nach Stand der wissenschaftlichen, besonders neurologischen, Forschungen – in seiner Richtigkeit fortlaufend bestätigt.⁵

Ausgangspunkt der Arbeit mit Kindern waren die Spiel-, Gebärden- und Tanzlieder (1897–1906), mit denen JAKUES-DALCROZE zuerst bekannt wurde. Seine Auftritte mit einer großen Anzahl von Teilnehmenden waren keine Massenaufführungen, sondern er war darauf bedacht, dass sich zwar alle gleichzeitig bewegen, aber jeder seine Individualität behält. Für seine Musikstudierenden bereitete er „einen Unterricht in Gehörbildung und Harmonielehre, der die traditionellen Inhalte zwar einbezog, dabei aber versuchte, breite musikalische Wahrnehmung zu fördern, am Notenbild orientiertes musikalisches Lernen und Denken dadurch zu ergänzen, dass Musik auch klingend und energetisch erfahren werden konnte. Und dazu gehörte für JAKUES-DALCROZE eben auch der körperliche Vollzug.“⁶

Die erste Veröffentlichung seiner Methode erarbeitete JAKUES-DALCROZE 1906/1907 mit seiner Schülerin Nina GORTER, die alle Übungen notiert hatte und sie systematisch ordnen half. Allerdings muss bedacht werden, dass von der systematischen Gliederung der Methode in den ersten Übungsaufzeichnungen nicht ein systematischer Unterrichtsverlauf oder -aufbau abzuleiten ist. Bei der Betrachtung der Aufzeichnungen fallen dem Nicht-Rhythmiker die vielen Zeichnungen von Körperstellungen zu den Takt-Zählzeiten auf⁷; ähnlich schwer deutbar waren und sind die Fotos mit jugendstilartigen, schwebenden Formationen in wallenden Gewändern⁸. Das führte zu Missverständnissen und Kritik, weil scheinbar nur rhythmisch genaueste und vorgegebene Posen eingenommen werden sollten. Zwar lag der Schwerpunkt auf der musikalischen Exaktheit, jedoch wurden die Übergänge fließend gestaltet; sie waren abhängig von der wahrgenommenen Musik, den räumlichen Gegebenheiten, der Kommunikation unter den sich Bewegenden und ihren Fähigkeiten sowie der zeitlichen Kombinationen (z. B. doppeltes oder halbes Grundtempo, zeitversetzte Einsätze) und Reihenfolgen. Dagegen waren die Bewegungsaufgaben der sogenannten „plastique animée“ weitgehend nicht an Vorgaben

⁵ Von Daniel ZWIENER (2008) liegt heute eine fundierte Analyse der Methode Jaques-Dalcroze vor, die auch die historischen Bezüge und Begebenheiten beleuchtet.

⁶ ZWIENER (2008), S. 58.

⁷ Für die Folgeausgaben wurden etwas schwungvollere Zeichnungen gefunden.

⁸ ZWIENER (2008, S. 184) schreibt dazu: „Das musikalische Zentrum, die Bedeutung der Bewegungswahrnehmung, die ästhetisch-pädagogische Zielsetzung aber erschließen sich dem Betrachter nicht. Publiziert wurde, was *fotogen* erschien.“

gebundenen, sodass die Teilnehmenden ihre Bewegungen individuell formulieren und damit die Musik interpretieren konnten.

Besonderen Wert legte JAQUES-DALCROZE auf die Langsamkeit in der fließenden Ausführung eines Bewegungsablaufes, aus dem heraus viele Möglichkeiten zur individuellen Entfaltung entspringen können; er nannte sie „langsame Märsche“, was wiederum darauf hindeutet, dass viele Bewegungen aufgrund einer richtungsweisenden Fortbewegung aufgebaut wurden. Die Musik wird auf diesem Weg sowohl von der agierenden Person interpretiert und empfunden als auch von den mitagierenden Personen oder den Zuschauern mitgehört, mitgesehen und miterlebt. Es entwickelt sich im Unterricht oder während einer Aufführung ein Musikraum, in dem vielfältige Interaktionen, Interpretationen und Reaktionen stattfinden und gleichzeitig inhaltliche Aspekte wie Melodik, Harmonik, Rhythmik, Notation, Zeit, Raum, Dynamik und Formgestaltung miteinander in Beziehung gesetzt, wahrgenommen und günstigenfalls auch verstanden werden können.

In Hellerau richtete sich der Unterricht sowohl an musikalische Laien, Interessierte aller Art, Musiker, Künstler, Ärzte, Kinder, Erwachsene, Pädagogen als auch an zukünftige Rhythmiklehrer. „Es ist ein Kennzeichen der Dalcroze'schen Konzeption und ein Hinweis für ihre universelle Qualität, dass Vertreter so unterschiedlicher Bereiche aus ihr Nutzen ziehen wollten.“⁹ Bereits 1906 gründete Otto BLENSDORF in Wuppertal die erste Dalcroze-Schule in Deutschland. JAQUES-DALCROZE schrieb selbst dazu:

„Ein in den klassischen Überlieferungen von Takt und Rhythmus festgewurzelter Musiker wird in seiner Kunst nur dann die neuen Errungenschaften der Rhythmik nutzbar machen können, wenn er sich dazu bequemt, durch Ausübung eines Systems, das die Erziehung für und durch den Rhythmus anstrebt, sich die nötigen Ausdrucksmittel anzueignen. [...] Am Tag, wo sich alle die Musiker, denen an der Erziehung gelegen ist, zu gemeinsamer Arbeit zusammentun, wird die Rhythmik gewonnenes Spiel haben.“¹⁰

1.2 Die erste Schülergeneration von Jaques-Dalcroze

Besucher und Schüler von JAQUES-DALCROZE nahmen von Hellerau höchst unterschiedliche Inhalte mit, trugen sie in ihre Heimatorte, vertieften einzelne Schwerpunkte, brachten ihre eigenen künstlerischen und pädagogischen Gedanken und Ideen ein und legten in späteren Schriften die Methode dar.¹¹ Hier interessieren diejenigen, die von JAQUES-DALCROZE ausgebildet und zum Rhythmiklehrer-Diplom geführt wurden. Heute noch lassen sich in vielen europäischen Ländern wie Schweden, Polen, Russland und der Schweiz die Spuren bis zu den einzelnen Per-

⁹ ZWIENER (2008), S. 170.

¹⁰ A. a. O., S. 220, zitiert aus „*Die Rhythmik und die Musikkomposition*“ von 1915.

¹¹ Wahrscheinlich war Karl KEIL der erste, der einen „*Leitfaden für den rhythmischen Unterricht*“ (Leipzig 1916) mit Grundsätzen und einer Sammlung von Aufgabenstellungen verfasste.

sonen zurückverfolgen, die den Rhythmikgedanken von Hellerau oder Genf mitgebracht hatten. Aus der Befassung mit einzelnen Schwerpunkten und Elementen entstanden eigenständige weitergehende Ausarbeitungen oder Verfahren, die heute noch entweder eindeutig der Rhythmik zuzuordnen sind¹² oder nur noch reduzierte, gar marginale sowie verfälschte Spuren von Rhythmik¹³ aufweisen.

Von einigen Seiten, die offenbar nur seine virtuosen Vorführungen mit den körperlichen, takt- und rhythmusgebundenen Übungen gesehen hatten, wurde JAQUES-DALCROZE vorgeworfen, nur an Takt und Rhythmus und nicht eigentlich an der Musik interessiert zu sein. Aber auch von einigen seiner Schüler gab es bezüglich seiner Ansichten über Musik und Körper Proteste. So wendeten sich die Bewegungspädagogen Susanne PERROTTET¹⁴ und Rudolf BODE¹⁵ sowie die spätere Tänzerin Mary WIGMAN von ihm ab und schlossen sich dem Tänzer Rudolf von LABAN in München an, der sich theoretisch und praktisch der Bewegung und dem Ausdruck widmete. Damit wandelte sich schon in dieser Generation die Gewichtung der beiden Mittel Musik und Bewegung; die Musik behielt die Vorrangstellung in der Zielrichtung, aber die Bewegung wurde als Ausgangspunkt für Musik erkannt. Das heißt, die Erkenntnis, dass die Bewegung zur Musik führt und nicht umgekehrt, wurde immer selbstverständlicher. Die Arbeit mit Musik und Bewegung wurde im Grunde nicht verändert, sondern die Anbahnung einer Erarbeitung eines musikalischen Gegenstandes aus der Bewegung heraus bekam im Unterricht eine größere Bedeutung. Ebenso wuchs die Bedeutung der erzieherischen Seite der Rhythmik. Nicht umsonst hieß Charlotte PFEFFERS erste Veröffentlichung „Bewegung – aller Erziehung Anfang“ (1958).

Während in den USA Elsa FINDLAY¹⁶ und in Genf die Lehrer am Institut Jaques-Dalcroze sehr nahe an den methodischen Anleitungen ihres Lehrers JAQUES-DALCROZE unterrichteten und schrieben, setzten sich im deutschsprachigen Raum vor allem diejenigen Rhythmiker der ersten Generation (ausgebildet in Genf oder Hellerau) mit grundlegenden Gedanken zur Rhythmik schreibend auseinander, die nach mehreren Jahren Rhythmik- und Musikunterricht (oft in Privatschulen) die deutschen Rhythmikausbildungen in den 1920er Jahren aufbauten, sowie diejenigen, die emigriert waren oder davor schon nicht in Deutschland lebten. Insbesondere sind das Otto BLENSDORF und Elfriede FEUDEL, Charlotte PFEFFER (emigriert

¹² Beispielhaft sind die heute noch aktuellen Ausarbeitungen der Klavierpädagogin Anna EPPING (1954, „ABC der Improvisation“) und der Bewegungspädagogin Dore JACOBS (1962/1978 zur „Menschlichen Bewegung“) zu nennen.

¹³ Zum Beispiel Schriften zur sogenannten Elementaren Musikpädagogik, zur Motopädagogik und Musiktherapie.

¹⁴ PERROTTET wurde schon in Genf von JAQUES-DALCROZE ausgebildet und kam mit ihm als Lehrerin nach Hellerau.

¹⁵ BODE, selbst Musiker, wurde später zum Schöpfer seiner „Rhythmischen Gymnastik“ und anerkannte trotz der anderen Zuwendung zum Körper durchaus die Verdienste von JAQUES-DALCROZE.

¹⁶ Elsa FINDLAY (1971). Die Übertragung ins Deutsche besorgte 1989 Karin VIAL, die für den deutschen Leser an einigen Stellen eigene Anmerkungen einfügte.

nach Italien) und die Schweizer Paul BOEPPLE¹⁷ und Mimi SCHEIBLAUER. Durch die KESTENBERG-Reform in den 1920er Jahren wurde die Musikpädagogik erheblich aufgewertet, und damit auch die Rhythmik, die der Reformpolitiker KESTENBERG in Berlin bei Anna EPPING kennen- und schätzen gelernt hatte. In der Literatur zur Rhythmik nahmen bis in die 1960er Jahre die Schriften von Elfriede FEUDEL (1881–1966) einen besonders hohen Stellenwert ein. Sie widmete sich vor allem auch dem pädagogischen Auftrag der Rhythmik. Bereits in der Zusammenstellung der Aufsätze für die Herausgabe ihres ersten Buches zur „Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung“ (1926) zeigte FEUDEL, dass sie das Fach in seiner Breite erfassen wollte. Es ging darin um die „Dalcroze-Methode“ von den Anfängen bis zu den Anwendungen in verschiedenen Bereichen vom Kindergarten bis zur Hochschule. Außer ihr selbst schrieben in dem Band erfahrene Rhythmiker unter anderem über Musikalität, Improvisation, Gehörbildung, Erziehung und Schule.

Hier zeichnete sich bereits ab, wie weitsichtig und klar FEUDEL dachte. Ihr heute blumig anmutender Schreibstil änderte sich auch in ihren späteren Veröffentlichungen bis 1965 kaum. Aus heutiger Sicht würde man sagen, sie sei unwissenschaftlich vorgegangen und schreibe wie „frisch von der Leber weg“. Genau betrachtet war das in ihrer Arbeitsphase durchaus zeitgemäß. Sie ließ nichts aus, formulierte logisch fortschreitend und begrifflich konsequent. FEUDEL nahm kaum Bezug auf andere Autoren oder Theorien, bezog aber gedanklich alles mit ein, was sie anderswo – bei v. LABAN, Atemschulen und anderen – kennengelernt oder gelesen hatte. Ihr großes Anliegen war die Veränderung der bewegungsarmen schulischen Bildung, um eine Verbindung zwischen Eindruck und Ausdruck, zwischen Musik und Körper zu ermöglichen. In dem Buch „Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung“ (1949) kam ihr Streben nach der weiterreichenden Vermittlung der Idee der „körperlich-geistigen Erziehung“ am deutlichsten zum Ausdruck. Sie schrieb über den Wechsel zwischen „Sinneseindruck und Bewegungsantwort“, über Polaritäten von Musik und Bewegung. Sie beschrieb das Geschehen und seine Wirkung, referierte über Gleichgewicht, Schwerkraft, Kunst, Gemeinschaft, Denken, Anschauung und Ähnliches. Sie erklärte den Lehrstoff¹⁸ und stellte Regeln für eine Rhythmikstunde¹⁹ auf.

FEUDELs Kollegin SCHEIBLAUER teilte ihrerseits den Lehrstoff in fünf überschaubare „Übungsgruppen“²⁰ und Untergruppen ein. Auch ihre Ausführungen dazu waren stark auf die Erziehung im Allgemeinen gerichtet und manchmal vergaß sie

¹⁷ BLENSDORF und BOEPPLE setzten sich (unabhängig voneinander) besonders für die Einführung der Rhythmik an allgemeinbildenden Schulen und Gymnasien ein.

¹⁸ In Anlehnung an v. LABAN: Zeit-Raum-Kraft und die sich darin ereignende Form.

¹⁹ „Das innere Leben einer Rhythmikstunde bestimmen: 1. das Gesetz der Polarität, 2. das Gesetz der fördernden Wechselwirkung, 3. das Gesetz des rhythmischen Ausgleichs.“ (1965, S. 24).

²⁰ Ordnung, Konzentration (Sinne), Soziales, Begriffsbildung, Fantasie.

wie FEUDEL darüber, näher auf die Auswahl und Gestaltung der Musik einzugehen. Im Unterschied zu FEUDEL verfasste sie nur wenige Aufsätze.²¹

Während des Nationalsozialismus gab es weder eine Verherrlichung noch ein Verbot für Rhythmik. Einige Lehrpersonen schwammen aber in dem nationalen Denken²² mit, viele jüdische emigrierten. Charlotte PFEFFER fand in Italien viele Unterstützer, weil man sich unter dem faschistischen Regime erhoffte, mit der Rhythmik Menschen mit Behinderungen für die Arbeitswelt tauglich zu machen. Nach dem Krieg fehlten vielerorts in den zerstörten Städten für die Bewegung geeignete Räume, sodass statt Bewegung im Raum einfach ein über ein Blatt Papier geführter Zeichenstift die Bewegung im Raum simulieren musste.²³ Nach dem Zweiten Weltkrieg verging einige Zeit, bis die Strukturen an den Musikhochschulen wieder aufgebaut waren und überall regelmäßiger Rhythmikunterricht stattfinden konnte. Das Fach selbst hatte sich nicht verändert und unterdessen wuchs schon die nächste Schüलगeneration heran.

1.3 Die Folgegenerationen

FEUDEL erklärte die Verbreitung der Rhythmik so: „Dass die ursprünglich enggefaste Aufgabe sich derart erweiterte; dass jene ersten Übungen den Ausgangspunkt einer unvorhergesehenen und von ihrem Schöpfer letzten Endes unabhängigen Entwicklung bilden und das Gebiet der Kunst und Erziehung in allen Kulturländern beeinflussen konnten, erklärt sich aus der Natur der Beziehungen von musikalischer und körperlicher Bewegung, deren Verbundenheit nicht künstlich konstruiert, sondern durch gemeinsamen Ursprung wesentlich begründet ist und in der Jugendgeschichte aller Völker die Quelle künstlerischen Erlebens bilden.“²⁴

60 Jahre später schreibt die Niederländerin van MAANEN (1985): „Solange die Rhythmik noch ausschließlich die Domäne des Schöpfers war, gab es selbstverständlich keinen Anlass, die Authentizität ihrer Entwicklung in Frage zu stellen. Die Dreieinheit Musik-Solfège-Improvisation blieb nach wie vor Wesenskern seiner Methode. [...] Als sich aber die Rhythmik weiter ausbreitete und dabei unvermeidlich von der Mentalität anderer Völker, von abweichenden Auffassungen und Einsichten anderer Lehrer beeinflusst wurde und in Schwierigkeit geriet bei der Einordnung in nationale Unterrichtssysteme, fing die Rhythmik an sich zu ändern und – je nach dem Lande, in dem sie gelehrt wurde – ein anderes Gesicht zu zeigen.“

²¹ Hauptsächlich veröffentlicht in ihrer kleinen, aber gewichtigen Zeitschrift im Eigenverlag „*Lobpreisung der Musik – Blätter für Musikerziehung*“. Darin nahm sie sowohl ihre eigenen als auch viele andere Aufsätze und Vorträge auf, die sich mit Musikpädagogik, Rhythmik und Erziehung befassten.

²² Nachweislich FEUDEL (1933) mit einem Aufsatz in „Die Musik“ XXV/11, S. 820–823 (Quelle: Silke OEVERS: Die Rolle der Rhythmik im Nationalsozialismus zwischen 1933 und 1945, Hausarbeit Musikhochschule Köln 1991).

²³ So geschehen zum Beispiel bei FEUDEL, deren „*Skizzenbuch*“ erhalten geblieben ist (veröffentlicht vom Bundesverband Rhythmische Erziehung in den 1990er Jahren).

²⁴ 1926, S. 28.

Und ebenda bedauert sie eine teilweise Verarmung der Rhythmik, unter anderem die unzulängliche Melodieführung und geringe Aussagekraft der Harmonien in der Klavierimprovisation sowie die Verbindung von Gehörbildung (Solfège) mit der Rhythmik. Ab den 1945er Jahren sind Rhythmiklehrer an Musikhochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Aus- und Weiterbildungsinstitutionen, Musikschulen und sozialen Einrichtungen tätig. Viele erobern sich neue, zusätzliche Berufsfelder oder bilden sich durch künstlerische oder wissenschaftliche Zweitstudien weiter. Auf internationaler Ebene unterstützt die F.I.E.R. die Verbreitung der Rhythmik. In Deutschland ist der BRE zu einem staatlich geförderten Interessensverband mit zeitweise weit über 1.000 Mitgliedern herangewachsen. Es finden internationale Rhythmikkongresse – vor allem in Genf, Remscheid und Wien – statt, die Ausgebildete, Interessierte und Wissenschaftler anziehen. In den 1970er und 1980er Jahren geraten während solcher Tagungen die Rhythmiker untereinander nicht selten in heftige Auseinandersetzungen über Glaubhaftigkeit, Zielsetzungen, künstlerische und/oder pädagogische Gewichtungen und eigene Fähigkeiten.

Das, was sich schon vor der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges abgezeichnet hat, nämlich die Verbreitung der Rhythmik in unterschiedlichen pädagogischen Bereichen, setzt sich weiter fort: Durch Vorträge, Praxis-Einblicke, ein- bis mehrtägige praxisbezogene Kurse und Lehrgänge von Rhythmikern für Lehrer, Erzieher usw. wird die Idee der Rhythmik gestreut. Dabei gewinnen die „Übungen“, wie die Aufgaben in der Rhythmik überwiegend noch genannt werden, ein Übermaß an Bedeutung: Sie sind fassbarer als die theoretischen Grundgedanken dazu und die Demonstrationsstunden wirken so leicht und unkompliziert – weil sich darin alles ohne viele Worte fast wie von alleine ergibt –, dass viele Kursteilnehmer die Übertragung in ihre Berufspraxis als völlig naheliegend und einfach erachten. Weil unterdessen mehr einfaches Instrumentarium und Spielgeräte eingesetzt werden, tritt für den Laien das Gewicht der reinen Musik-Bewegungs-Aufgaben und die pädagogische Grundhaltung, die sich eigentlich in der Methodik widerspiegelt, in den Hintergrund. In vielen Musikhochschulen ist Rhythmik ein Pflichtfach für die Studierenden der Musikpädagogik, in vielen Lehrplänen von Ausbildungsstätten im sozialpädagogischen Bereich wird sie entweder neben Musik und Sport aufgeführt oder betont der Musik oder dem Sport zugeordnet. Weder in Studium noch Ausbildung ist gewährleistet, dass der Unterricht von einem ausgebildeten Rhythmiker erteilt wird. Gleichzeitig ist nicht jeder Studierende oder Auszubildende bereit, sich auf eine Arbeit mit dem eigenen Körper einzulassen, und hat vielleicht auch mangels eigener Praxiserfahrung die Einsicht in die pädagogischen und künstlerischen Qualitäten dieses Verfahrens noch nicht.

Die Überzeugung des Direktors der Musikhochschule Köln, Siegfried PALM²⁵, klingt aus heutiger Sicht fast utopisch: „Der Einsicht in die Notwendigkeit dieses Faches [der Rhythmik/erg. ST] wird sich niemand mehr verschließen können, dem

²⁵ PALM im „Geleit“ zu A. ERDMANNNS „*Entwurf einer Neuordnung des Rhythmikstudiums an Musikhochschulen*“. Hennes 1973.

es ernst ist um eine gründliche und global angelegte Ausbildung speziell im musikpädagogischen Sektor. [...] Inzwischen hat sich klar ergeben, dass viele Forderungen einer neuzeitlichen Didaktik durch die Einbeziehung des Faches ‚Rhythmik‘ bereits erfüllt werden. Die moderne Musikpädagogik ist ohne ‚Rhythmik‘ nicht mehr denkbar, und es wäre zu begrüßen, wenn die Ausbildung der Fachkräfte hierfür im Studienangebot der Staatlichen Musikhochschulen mehr Berücksichtigung fände.“

Diese Tatsachen beeinflussen entweder das Ansehen oder die Ablehnung der Rhythmik in pädagogischen Berufskreisen. Für den Laien ist bald nicht mehr überschaubar, welche Literatur zum Fach authentisch ist, ob es sich um eine Übungssammlung eines Kursteilnehmers – möglicherweise aus einer anderen beruflichen Perspektive – handelt, ob es um vorgegebene Stundenbilder oder Anleitungen als Denkanstöße geht, ob die Lehrpersönlichkeit oder der Autor sich selbst als Laie betätigt oder für die Rhythmik ausgebildet wurde.

In den professionellen Schriften ist im Grunde noch eine ähnliche Diktion zu erkennen wie vordem bei FEUDEL, unterschiedlich mehr oder weniger nüchternsachlich oder eher blumig-schwelgerisch. Und es schwingt häufig der Standpunkt mit, dass Rhythmik nicht lehrbar, sondern nur am eigenen Leibe erfahrbar sei²⁶. Wesentliche Merkmale der Rhythmik zeichnen erste Schülerinnen von FEUDEL²⁷ wie Käthe JACOB (Israel), Hildegard TAUSCHER und Amélie HOELLERING auf. Auffallend ist und bleibt, dass alle bemüht sind, neben der Aufzeichnung der Praxis ihre Zielsetzungen und das methodische Vorgehen zu erklären.

Doch unter den Ausbildern wächst das Bedürfnis nach einer Erfassung und Verschriftlichung theoretischer Grundlagen und so machen sich 1971 Getrud BÜNNER und der Wissenschaftler Peter RÖTHIG mit mehreren Autoren an eine Bestandsaufnahme und Reflexion der rhythmischen Erziehung, worin sowohl historische Zusammenhänge als auch einzelne Besonderheiten ablesbar werden. Der Band kann heute noch als *Schlüsselwerk* betrachtet werden, denn er erschließt von den Vorzeichen und Anfängen an alle zu dieser Zeit bekannten Richtungen, Weiterentwicklungen und Anwendungsbereiche der Rhythmik, einschließlich des ORFF-Schulwerks, der Eurythmie und Heilpädagogik. Aus heutiger Sicht sind sowohl die umfassende Darstellung der „historische[n] Grundlinien der deutschen Rhythmusbewegung“ von Helmut GÜNTHER, Wissenschaftler und Tanzforscher, als auch die erstmalig wissenschaftliche Befassung RÖTHIGS mit Rhythmustheorie in Bezug zur Rhythmischen Erziehung²⁸ hervorzuheben.

1976 erscheint von Erna ERDMANN eine wissenschaftliche, umfassende Arbeit über die Rhythmik, die sie als ästhetische Erziehung charakterisiert. Sie schlüsselt den „Rhythmus als zentrale Kategorie der Rhythmik“ auf, zeigt die Problemdi-

²⁶ Siehe S. 77 f.

²⁷ Aus der Zeit 1915 bis etwa 1925.

²⁸ Eine Vertiefung seines Nachwortes zu FEUDELs zweiter Auflage von „*Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung*“, 1965.

mension der Rhythmik auf und schafft erziehungswissenschaftliche Verbindungen. Obwohl diese Arbeit grundlegende Dimensionen und für weitere Forschungsansätze wegweisende Inhalte beschreibt, findet sie in Hochschulen kaum Aufmerksamkeit, weil die Brücke zur Anwendung fehlt. Die Konstruktion eines „didaktischen Strukturgitters der Rhythmischen Erziehung“, das auf KONRADS Vorarbeiten²⁹ beruht, bringt weder das Verständnis für das Fach in der Öffentlichkeit weiter, noch kann es die Qualifizierung der Studierenden beeinflussen.

Zur gleichen Zeit sieht STEINMANN unter dem Arbeitstitel „Was ist Rhythmik-Analyse und Bestimmung eines Erziehungsprinzips“ alle bis dahin erschienenen deutschsprachigen Veröffentlichungen von Rhythmikern auf theoretische Aussagen und aus der Praxis gewonnene Schlussfolgerungen durch. Denn in der unterdessen angewachsenen Menge von Schriften zur Rhythmik waren bisher weder einheitliche Begrifflichkeiten noch eine didaktisch-methodische Ordnung zu erkennen. Bei näherem Hinsehen konnten aber sämtliche theoretische Aussagen in Verbindung mit den praktischen Aufgabenstellungen unter aktuelle erziehungswissenschaftliche Begriffe eingeordnet und letztlich daraus eine heute noch weitgehend gültige Definition der Rhythmik³⁰ für die Pädagogik abgeleitet werden. Sie bezeichnet die Rhythmik als *Erziehungsgeschehen* mit bestimmten Merkmalen. Diese kleine Arbeit ist einerseits als Etappe auf dem Weg zu einer möglichen Theoriefindung zu verstehen, andererseits hat sie dazu beigetragen, in der Rhythmikliteratur mit klareren Begriffen zu operieren. Diese Zuordnungen wurden meist ohne Quellenangabe übernommen und das war letztlich der Grund, die Schrift im Nachhinein zu veröffentlichen.³¹ Der durchschnittliche Leser und Nicht-Rhythmiker kam aber damit meist nicht gut zurecht, weil er weder den Weg der Erarbeitung noch die Reduktion beziehungsweise Eingrenzung auf gültige Begriffe und die damit erreichte Systematik nachvollziehen konnte. SCHAEFFER (1992) hat natürlich Recht, wenn sie bemerkt, dass die Definition unverbindlich sei, da sie nicht das Besondere der Rhythmik beinhalte und auch für andere pädagogische Verfahren gelten könne. Weil zu diesem Zeitpunkt das Ziel nur darin bestand, eine Einordnung in einen erziehungswissenschaftlichen Rahmen zu vollziehen, und damals die Zuordnung des Rhythmikstudiums zu Musikhochschulen überhaupt nicht zur Diskussion stand, fehlen in der Definition der künstlerische Aspekt und die genauere Darstellung des Besonderen. Wer für Betrachtungen der Rhythmik anstelle der Definition die Erarbeitung selbst mit allen dafür notwendigen Zitaten für den Stand der Rhythmik und seiner professionellen Vertreter als heute noch relevant heranzieht oder daran Kritik übt, hat weder den Weg der Analyse verstanden, noch zeigt er ein historisches Bewusstsein.³²

²⁹ KONRAD: Unveröffentlichtes Manuskript, weiterentwickelt in seinem Theorie-Versuch 1984, dort sein Hinweis S. 96

³⁰ Mehr dazu siehe Teil IV 2.

³¹ Staatsarbeit (1976) an der PH Ruhr; später hrg. unter: VOGEL-STEINMANN (1979). *Was ist Rhythmik – Analyse und Bestimmung der rhythmisch-musikalischen Erziehung*. Regensburg: Bosse.

³² Es erstaunt immer wieder, wie wenig selbstverständlich in heutigen wissenschaftlichen Studien die historischen Dimensionen Beachtung finden. Ein Beispiel aus jüngster Zeit: In der Zeitschrift „Diskussion

Seit den Anfängen in Hellerau haben Rhythmikkurse für Erwachsene den Charakter von Fortbildungen, weil sie den Teilnehmenden aus verschiedensten Berufs- und Interessenrichtungen Denkanstöße und neue Handlungsanregungen vermitteln. Die von JAKUES-DALCROZE voll ausgebildeten Rhythmiker multiplizierten die Verbreitung und verankerten das Fach innerhalb sozial-, musikpädagogischen oder ähnlichen Ausbildungen. Seit 1958 wurden an Bildungsinstituten spezielle Rhythmikkurse angeboten und bereits 1963 gründete die Rhythmikerin und Psychagogin HOELLERING ein eigenes Rhythmik-Institut, das Rhythmikon München, an dem sie bald mit dem Aufbau einer Ausbildung in Rhythmik mit pädagogischem Schwerpunkt begann, sozusagen eine Alternativ-Ausbildung der an Musikhochschulen in erster Linie musikorientierten Ausbildung. 1972 begannen in der kulturellen Bildungsstätte „Akademie Remscheid“ berufsbegleitende Fortbildungen, die bis heute nachgefragt sind und einige Nachahmer gefunden haben.

Den Stand der Rhythmik und der Rhythmiklehrer-Ausbildungen an Musikhochschulen in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg³³ bis weit in die 1970er Jahre spiegeln die Veröffentlichungen von Alies ERDMANN wider. Ihre Ausführungen wirkten zu dieser Zeit auf den Nichtrhythmiker abgehoben, zu sehr auf dem künstlerischen statt auch auf dem pädagogischen Sektor angesiedelt und für andere Berufsgruppen nicht brauchbar. Bei ERDMANN ist aber ein Phänomen der Geschichte und der Zeit ablesbar, indem es in erster Linie um die Rhythmik als Kunst geht. Die pädagogische Praxis mit Menschen aller Altersgruppen oder gar aus problematisch erscheinenden Randgruppen wird von den Rhythmik-Lehrenden dieser Zeit meistens als unbedeutend und unkünstlerisch betrachtet. Die Arbeit und Auseinandersetzung mit diesen „neuen“ anderen Zielgruppen wird erst wieder von den Rhythmikerinnen PFEFFER aus Italien und SCHEIBLAUER aus der Schweiz nach Deutschland getragen und befindet sich zu der Zeit ERDMANNs erst im Aufbau, findet auch erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts Eingang in die Rhythmikstudiengänge an deutschen Musikhochschulen.³⁴

In den letzten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts gewinnen die Veröffentlichungen der Fachrhythmiker zunehmend an Klarheit und Überschaubarkeit. In seinem „Entwurf einer Theorie“ gelangt Rudolf KONRAD 1984 zu der Entscheidung,

Musikpädagogik“ 65/2015, S. 7 schreibt Ch. STANGE: Die Rhythmik „kann [...] Bewegung nicht immer überzeugend als Brücke zwischen Mensch und Musik erfahrbar machen. [...] Das hängt zum einen damit zusammen, dass mit dem Schlagwort Rhythmik viele verschiedene Zielstellungen auf einmal aufgerufen werden. [...] Es verwundert nicht, wenn an einer Stelle insgesamt 66 Ziele genannt werden, die mit der Rhythmik verfolgt werden würden. Da diese Ziele nicht gewichtet werden, sind nebulöse Vorstellungen vom Inhalt der Rhythmik die fast unausweichliche Folge“.

³³ Für die Zeit während des Nationalsozialismus ist in Deutschland für die Rhythmik höchstens eine Bestandsaufnahme möglich oder sind Indizien einer Entwicklung im Verborgenen aufzuspüren. Aber in anderen Ländern sind durchaus viele Spuren zu finden und lassen sich Weiterentwicklungen finden, die sich sowohl in der Praxis als auch in Veröffentlichungen niederschlugen.

³⁴ Zur Entwicklung und zum Anliegen der Rhythmik in sonderpädagogischen Bereichen siehe Anlage A S. 117 ff.

nicht vom Rhythmus als solchem auszugehen, weil die mehrdeutigen Verwendungen des Begriffes Rhythmik als Geschehen und Methode unmöglich sei. Deshalb macht er „die Analyse der Struktur des Geschehens zum Ausgangspunkt“³⁵ und begründet die Rhythmik „ausschließlich von ihren Zielen her“³⁶. Er entwirft komplexe Strukturpläne, die auf von ihm definierten Feldern, Mittel und Grobzielen basieren und die die darin und dadurch entstehenden Kreisprozesse verdeutlichen. Rhythmik, die KONRAD als ein „Verfahren“ bezeichnet, erscheint hier in ihrer ganzen, mehrdimensionalen Komplexität und Vielschichtigkeit, allerdings bis dahin, dass sie dem Anwender sozusagen unter den Fingern zerrinnt. 1987 schafft Helga TERVOOREN dann einen wesentlichen Beitrag zur Aufarbeitung der Entwicklungen im gesamthistorischen Zusammenhang deutscher Kulturpolitik.

Bevor 1992 Gudrun SCHAEFER sich auf den Weg begibt, die Rhythmik als interaktionspädagogisches Konzept darzustellen, stellt sie umsichtig und in kritischer Auseinandersetzung die bis dahin wichtigsten fachlich fundierten Veröffentlichungen mit Theorie-Ansätzen zur Rhythmik vor³⁷, thematisiert auch die Auswirkungen der Verbreitung des Faches durch Praxisanleitungen und beleuchtet die Standorte und die (Problem-)Lage des Faches in Ausbildung und Berufsfeldern. Ihre Ausarbeitung ist als erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Beitrag anzusehen. In der Auseinandersetzung mit „Kommunikativer Didaktik“ und „Symbolischem Interaktionismus“ entwickelt sie „Didaktische Thesen zur ‚Interaktiven Rhythmik‘“, als da sind Handlungsorientierung, Bedeutungsvielfalt, nonverbale Kommunikation, kommunikatives Handeln, Ich-Identität.³⁸ Daraus kommt sie letztlich zu dem Schluss, Rhythmik als „Interaktionspädagogisches Konzept“ einzuordnen und zu definieren. Indem sie Rhythmik als „Interaktionserziehung“ auslegt, lenkt sie den Blick verstärkt auf die Gruppe. Sie befasst sich mit den Beziehungen ‚Subjekt-Objekt‘ und ‚Subjekt-Subjekt‘ im Unterricht und schlägt entgegen den bisher allgemein anzutreffenden Formulierungen wie „soziale Übungen“ eine präzisere Betrachtung vor, die Unterschiede sieht zwischen „sachbezogenem, subjektorientiertem und sozialem Lernen“.³⁹ Ihre Orientierung und Veranschaulichung anhand von praktischen Beispielen nimmt sie immer aus der Sicht der Ausbilderin im Hauptfach-Studiengang Rhythmik vor.

Rückblickend ist festzustellen, dass seit Anfang des 20. Jahrhunderts bezüglich der schriftlichen Darstellungen keine allzu großen Veränderungen sattgefunden haben. Die meisten Veröffentlichungen der zweiten und dritten Schülergeneration von JACQUES-DALCROZE sind eher Stoffsammlungen mit Gebrauchsanleitung. Sie sind aber strukturierter, systematisch geordnet, einheitlicher und operieren meist

³⁵ 1984, S. 18.

³⁶ A. a. O., S. 22.

³⁷ Autoren wie FEUDEL, E. ERDMANN, BÜNNER, HOELLERLING, TERVOOREN, KONRAD u. a.

³⁸ SCHAEFER (1992), S. 148ff.

³⁹ A. a. O., S. 66.

mit klareren Begriffen.⁴⁰ 1990 bringt RING etwas frischen Wind in die Diskussionen um die Rhythmik, indem er neben den Berichten aus seiner Praxis in Studium und in Weiterbildungen verschiedener Zielgruppen einige Vorträge und Aufsätze veröffentlicht. Darunter einen zur „Kritik der Rhythmik“, worin er auf die strittigen Punkte seit Beginn der Rhythmik eingeht.⁴¹ „Obwohl die Zuordnung zur Musik eine Voraussetzung der Rhythmik geblieben ist, hat sich aber gerade die Bewegungsausbildung in der Rhythmik weiterentwickelt. Auch war das Verhältnis zwischen Musik und Bewegung in der frühen Rhythmik noch nicht so variationsreich, wie sie im Laufe ihrer Geschichte wurde. Mechanische Bewegungsübertragungen Takt für Takt sind heute keine typische Methode der Rhythmik-Interpretation. Musikerleben und die Wahrnehmung werden durch einen spielerischen Umgang mit der Bewegung gefördert.“⁴²

Die Feststellung, dass in der Fülle der Rhythmikliteratur genügend umfassende und aussagekräftige Zusammenstellungen zu finden sind, führt RING und STEINMANN (1997) zu dem Plan, anstelle eines weiteren Theorie-Versuches, wesentliche Aspekte, historisch und aktuell gültig, lexikonartig zusammenzufassen. Außer der Heranziehung spezieller Fachautoren zu neun der 180 Stichworte handelt es sich hier um das Produkt kollegialer Zusammenarbeit bezüglich der Wahl der Stichworte, Ergänzungen, Korrekturen und stilistischen Angleichungen. Das Lexikon

- gibt Aufschluss über die an der internationalen Entwicklung der Rhythmik beteiligten Personen und Strömungen von Anfang an und erfasst dazu die theoretisch relevante oder einer prägenden Persönlichkeit zuzuordnende Literatur,
- erfasst biografisch die auf die Praxis und Verbreitung Einfluss nehmenden Personen,
- erklärt die typisch in der Rhythmik verwendeten Begriffe,
- stellt Verbindungen zu anderen Disziplinen her und weist auf die Einflussnahme der Rhythmik auf andere Verfahren hin,
- erfasst Inhalte, Ziele, Zielgruppen und Methoden.

Aus heutiger Sicht hat das Lexikon faktisch nichts eingebüßt, aber bedürfte einer Aktualisierung, was weiterführende Entwicklungen und die Aufnahme zwischenzeitlich verstorbener Rhythmiker-Persönlichkeiten betrifft. Ebenso wäre es begrifflich dem heutigen Stand anzupassen (politische Korrektheit). Im folgenden Kapitel soll nun das Fach an sich zeitgemäß und genauer betrachtet werden.

⁴⁰ Einige Beispiele: Edleditsch, H. (1998). *Grundlagen, Modelle und Übungen für Ausbildung und Praxis*. München. – Fischer, R. (1998). *Tanzen mit Kindern*. Kassel. – Witoszynskij, E./Schindler, G./Schneider, M. (1989). *Erziehung durch Musik und Bewegung*. Wien.

⁴¹ RING (1990), S. 77–85.

⁴² Ebd., S. 81.